

O Reconhecimento e a Validação das Aprendizagens dos Adultos: Contributos para a Reflexão Educativa

Ana Luisa de Oliveira Pires

RESUMO

O reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais dos adultos têm vindo a constituir-se como um novo campo de práticas educativas, principalmente a partir das últimas duas décadas, sendo ainda uma problemática recente do ponto de vista da investigação educativa.

Procuramos neste artigo partilhar algumas das reflexões emergentes de um estudo centrado nesta problemática, na perspectiva das Ciências da Educação. Na primeira parte apresentamos o quadro conceptual e metodológico da investigação realizada, enquanto que na segunda procuramos explicitar algumas pistas para a reflexão educativa, decorrentes dos resultados do estudo.

É nossa intenção evidenciar algumas das tensões existentes entre diferentes lógicas em presença, bem como identificar alguns dos principais desafios com que os sistemas educativos se confrontam - nomeadamente ao nível da construção dos referenciais, da implementação das abordagens de competências, das concepções e práticas pedagógicas dominantes - de forma a contribuir para a construção de um novo paradigma educativo, de Educação/ Formação ao Longo da Vida.

. Introdução

Apresentamos neste artigo uma síntese do trabalho de investigação realizado no domínio das Ciências da Educação, centrado na problemática do reconhecimento e da validação das aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de Educação e de Formação ao Longo da Vida¹.

. O contexto da investigação: a Sociedade contemporânea

A sociedade contemporânea pode ser caracterizada pela interdependência de fenómenos e de tendências evolutivas. É uma sociedade em mudança, suportada no Conhecimento e na Informação - que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento -, fazendo do mundo do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e novas competências. É uma sociedade onde actualmente emergem novas

¹ "Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências" (2002), Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa

formas de olhar para os fenómenos educativos: assistimos à emergência de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida - que ultrapassa as fronteiras tradicionais que delimitam os espaços-tempos formais de aprendizagem - e que faz apelo a novas teorias e modelos de educação e de formação.

É neste contexto de Sociedade Contemporânea, em que vão sendo construídos novos quadros de construção do conhecimento - tanto a nível epistemológico, como teórico e metodológico - que desenvolvemos este trabalho de investigação, com a finalidade de contribuir para o aprofundamento e a reflexão de uma problemática inovadora no campo educação/formação de adultos: o reconhecimento e a validação das aprendizagens e das competências adquiridas experiencialmente.

. A problemática do Reconhecimento e da Validação e a Aprendizagem de Adultos

Foi principalmente a partir dos final dos anos oitenta que a problemática do reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais dos adultos começou a emergir no contexto da Educação/Formação. Por um lado, articula-se com as preocupações emergentes da investigação educativa, que destacam a importância das aprendizagens construídas à margem dos sistemas formais de educação/formação, ao longo das trajetórias de vida dos adultos. Na perspectiva da formação de adultos, a experiência é considerada uma fonte legítima de saberes e de competências, que podem ser formalizados e reconhecidos social e institucionalmente. Por outro lado, na perspectiva do mundo do trabalho e das organizações, com a evolução das formas de produção, de organização do trabalho, de gestão de recursos humanos, atribui-se cada vez maior importância ao potencial formativo das situações de trabalho para a construção de novos saberes e competências profissionais.

A implementação de sistemas de reconhecimento e validação² das aprendizagens que os adultos vão construindo à margem dos sistemas formais de educação/formação tem como finalidade promover a visibilidade destas aprendizagens informais, experienciais, e atribuir-lhes um "valor de uso", tanto na esfera educativa como social e profissional. Para Gaston Pineau (1997)³, o reconhecimento e a validação constituem "um problema multidimensional complexo", que integra diferentes dimensões - técnicas, profissionais, económicas, socio-culturais - e que implica a renegociação de um conjunto de regras que valorizam a acção humana.

² A terminologia utilizada nos sistemas e dispositivos estudados é diversa, variando entre diferentes países e contextos; remete para os conceitos de reconhecimento, validação, acreditação e certificação. Estes conceitos, que fazem parte da literatura actual, são principalmente provenientes de quadros empíricos e de acção. Os termos de reconhecimento e validação são utilizados em países francófonos, dizendo respeito a dois aspectos estreitamente articulados, mas não equivalentes. O reconhecimento diz respeito ao processo pessoal de identificação e explicitação das aprendizagens e competências adquiridas, enquanto a validação remete para a esfera institucional, atestando oficialmente as aprendizagens e tendo por referência determinadas exigências regulamentares. É um procedimento oficial que legitima as aprendizagens, finalizando-se na obtenção de certificados, diplomas ou créditos (com valor cumulativo para obtenção de uma certificação final).

³ Pineau, D. (1997) coord. "Reconnaitre les Acquis - Démarches d' Exploration Personnalísée", La Mesonnne, Paris

Os processos de reconhecimento e de validação suportam-se, do ponto de vista teórico, em alguns elementos de referência que decorrem das actuais abordagens sobre a aprendizagem dos adultos. Estas abordagens recorrem a quadros teóricos e conceptuais dos quais destacamos os seguintes pressupostos:

- . a aprendizagem é um processo de construção pessoal, que integra dinamicamente diferentes dimensões: afectivo-relacionais, cognitivas, socio-culturais, sensorio-motoras e experienciais;
- . aprendizagem e experiência são interdependentes; a experiência assume um papel central na aprendizagem dos adultos; a experiência (um "material bruto"), quando acompanhada de um processo de reflexão crítica e de formalização, pode ser traduzida ("trans-formada") em saberes e competências;
- . a aprendizagem e o desenvolvimento dos adultos não ocorre apenas nos espaços-tempos formais de educação/formação, institucionalizados; os adultos aprendem, constroem os seus saberes e desenvolvem competências numa multiplicidade de situações e de contextos (formais, não formais e informais) que fazem parte das suas trajectórias de vida;
- . do ponto de vista epistemológico, os saberes que resultam de um processo experiencial não têm sido valorizados pelos sistemas formais de educação/formação, que privilegiam o saber conceptual e universal;
- . as formas tradicionais de atestação dos saberes encontram-se em consonância com um modelo de construção e difusão de conhecimento baseado numa lógica disciplinar e cumulativa;
- . os saberes e as competências contruídos através da experiência e noutros contextos que não os formais têm valor pessoal, social e profissional (e concomitantemente económico) mas para tal é necessário que adquiram visibilidade - são geralmente tácitos, implícitos, "invisíveis".

. As questões orientadoras da investigação

Procurámos compreender como é que as aprendizagens (em sentido lato) que os adultos constroem à margem dos sistemas formais de educação/formação são reconhecidas e validadas institucionalmente, através dos sistemas de reconhecimento e validação. Por outro lado, pretendemos desocultar as intencionalidades, as lógicas políticas, científicas e de acção neles implícitas, bem como reflectir sobre os desafios decorrentes da introdução destas novas práticas educativas nos sistemas de educação/formação.

Desta forma pretendemos contribuir para a construção de um quadro de referência que permita compreender, acompanhar e avaliar os sistemas de reconhecimento e validação⁴.

Decorrendo de pressupostos teóricos enquadrados em novos modelos de abordagem da

⁴ Particularmente no que diz respeito ao nosso país - dada a recente implementação do sistema de reconhecimento a nível nacional (SRVCC) -, o contributo desta investigação reside principalmente na construção de um quadro de reflexão e de referência à luz das experiências e modelos de práticas desenvolvidos noutros países, que permitirá criar bases para a continuação e aprofundamento de algumas destas linhas de investigação no contexto nacional

Educação/Formação de adultos formulámos as seguintes hipóteses de partida para o estudo:

1. As práticas de reconhecimento e de validação, ao promoverem a visibilidade e a legibilidade dos saberes experienciais, podem constituir-se como um importante motor de novas dinâmicas formativas:
 - ao contribuírem para a elaboração de projectos pessoais, profissionais e sociais, articulando os saberes detidos com as motivações e aspirações da pessoa;
 - ao criarem novas oportunidades de educação e de formação, facilitando a integração e a mobilidade formativa ao longo da vida;
 - ao promoverem o desenvolvimento da auto-estima, da auto-imagem, da autonomia, e elevando a motivação e o nível de implicação dos adultos nos processos de aprendizagem;
 - ao contribuírem para o reforço e a recomposição das identidades pessoais, sociais e profissionais.
2. A emergência destas novas práticas parece exigir um questionamento e uma mudança de fundo nos sistemas de educação/formação:
 - à luz de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, o reconhecimento e a validação não se podem limitar à aplicação de um conjunto de procedimentos e de metodologias, numa perspectiva de racionalidade instrumental.
3. Confrontam os sistemas educativos com questões complexas, que traduzem uma mudança paradigmática em termos de representações e de práticas educativas, nomeadamente ao nível:
 - dos actores, das estruturas, dos referenciais de educação/formação, da organização curricular, das metodologias educativas, das relações entre o sistema educativo e a sociedade, e entre os subsistemas que o compõe.

A partir deste conjunto de hipóteses orientadoras formulámos as seguintes questões de investigação:

- . Que confrontos, tensões, convergências e divergências o reconhecimento e a validação das aprendizagens e competências dos adultos fazem emergir?
- . Que lógicas científicas e de acção se podem identificar através da análise dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e de Validação?
- . Que contributos (sínteses, saltos qualitativos, novos quadros de referência) resultam do confronto interdisciplinar de abordagens, conceitos e implicações que estes novos sistemas vêm introduzir?

. Metodologia Geral de Investigação

A elaboração do objecto e da metodologia geral de investigação foi construída de uma forma dialéctica entre o corpo teórico de referência e os elementos resultantes do trabalho empírico. Na medida em que esta problemática se situa na interface do sistema educativo,

do mundo do trabalho e da sociedade em geral, e considerando a complexidade dos fenómenos envolvidos, bem como a inexistência de um único corpo teórico para a compreensão dos conceitos e das questões do estudo, recorreremos a uma perspectiva multidisciplinar, como uma forma de aproximação à abordagem da complexidade. Desta forma, fazemos apelo aos contributos das Ciências da Educação, da Psicologia da Educação, Psicologia das Organizações, Sociologia do Trabalho, Gestão de Recursos Humanos. Da construção do quadro teórico de referência retirámos os conceitos-chave da investigação: Aprendizagem de Adultos, Aprendizagem Experiencial, Aprendizagem Organizacional, Competências. Por outro lado, procurámos clarificar os conceitos de reconhecimento e de validação a partir dos quadros empíricos e de acção onde têm vindo a ser desenvolvidos, considerando que, do ponto de vista da investigação educativa, estes conceitos ainda não se encontram suficientemente aprofundados.

O objecto de análise circunscreveu-se aos sistemas e dispositivos implementados no âmbito dos sistemas educativos, ou com eles estreitamente articulados, independentemente da natureza do sub-sistema (nível de escolaridade ou tipo de formação). Recorremos a uma abordagem comparativa, realizada no plano internacional⁵, com vista à identificação das tendências, convergências/divergências e da compreensão do sentido das evoluções em curso. Os países nos quais a análise se centrou foram o Canadá (Québec), França, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal, Noruega, Bélgica e Itália. Desenvolvemos uma metodologia de natureza qualitativa, baseada numa pesquisa documental, recorrendo posteriormente à análise de conteúdo; complementámos a recolha de informações das fontes documentais com a recolha de informações junto de peritos. O estudo foi delimitado temporalmente entre a emergência dos primeiros dispositivos (anos oitenta) e a data de conclusão do trabalho de investigação (meados do ano de 2002).

Considerando que o objecto de investigação empírica são os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação, que se constituem como novas realidades educativas e sociais, procurámos identificar, descrever e caracterizar esta nova realidade emergente no campo educativo. No entanto, nem sempre aparecem explicitamente evidenciadas as intencionalidades políticas, os elementos ideológicos dominantes, as lógicas de gestão e de acção. Procurámos assim desocultar e dar visibilidade a estes elementos implícitos, de difícil objectivação.

É nossa convicção que a mais-valia do trabalho empírico reside na sistematização de um conjunto relevante de elementos de compreensibilidade que nos servem de suporte para a análise crítica, na qual procurámos desocultar algumas das lógicas implícitas atrás referidas. Nesta perspectiva, elaborámos uma análise crítica do corpus, articulada com as questões de investigação e com o quadro teórico de referência, de acordo com os seguintes eixos:

⁵ Para Danielle Colardyn (1996) as comparações internacionais permitem uma construção aprofundada das diferentes realidades; para além de permitirem "ver as diferenças", contribuem para se "poder ver melhor" a sua própria realidade, desencadeando uma abordagem heurística de produção de novas ideias. Collardyn, D. (1996) "La gestion des compétences", PUF, Paris

- . princípios e pressupostos subjacentes aos sistemas, lógicas que os orientam, metodologias, referenciais e estratégias de cencertação envolvidas;
- . limites e potencialidades;
- . desafios que colocam aos sistemas de educação/formação.

. Contributos para a reflexão educativa

Face à riqueza e complexidade dos elementos resultantes deste estudo e à dificuldade de os apresentar num artigo relativamente sintético, optámos por partilhar apenas algumas das reflexões desenvolvidas, na perspectiva da formação de adultos e no contexto da Educação/Formação ao Longo da Vida.

Os sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação das aprendizagens e competências adquiridas através da via informal ou não-formal que foram identificados neste estudo reflectem uma convergência de preocupações relativas a esta problemática em vários países, no contexto europeu e norte-americano. Os dispositivos, que se destinam ao público-alvo dos adultos, encontram-se integrados em contextos nacionais específicos, reflectindo a filosofia subjacente aos sistemas de educação/formação e os quadros e normas relativos aos sistemas de qualificação de cada país.

Ao nível do trabalho de campo, identificámos os seguintes aspectos:

- . A emergência de novos quadros de acção educativa enquadrados em preocupações de natureza política, económica e social;
- . A existência de sistemas e dispositivos em diferentes fases de desenvolvimento de um percurso evolutivo (consolidação/estabilização, recente implementação, experimentação, projectos-piloto);
- . A implementação destes sistemas no âmbito educativo parece fazer parte de uma dinâmica mais ampla, que se traduz nas reformas da educação e da formação em curso em diversos países; observam-se mudanças no sentido da flexibilização as estruturas, renovação de referenciais, de abertura a novos públicos-alvo;
- . Na perspectiva educativa, o contributo destas novas estas práticas reside em grande parte no seu potencial transformador, permitindo a descoberta e a tomada de consciência das aprendizagens experienciais e dos recurso "ocultos" que os adultos possuem, a transformação das suas representações, da auto-imagem, da relação com o saber, a elaboração de projectos, permitindo o (re)posicionamento face ao meio educativo, social e profissional e desencadeando novas dinâmicas formativas. No entanto, a partir do estudo realizado, não nos é possível afirmar que as lógicas da acção traduzam de igual forma os princípios e pressupostos que sustentam;
- . As novas práticas emergentes, suportadas em alguns pressupostos decorrentes da investigação educativa, são no entanto terreno de conflitualidades, paradoxos e tensões entre lógicas distintas, das quais destacamos:
 - . Lógica individual (reconhecimento) / social (validação)

- . Função formativa (balanço de aprendizagens, elaboração de projectos) / sumativa (obtenção de créditos, certificação)
 - . Personalização / massificação de procedimentos e de metodologias
 - . Centralização / descentralização dos sistemas
 - . Flexibilização / standardização dos referenciais
 - . Lógica dos saberes académicos / saberes profissionais
 - . Lógica da racionalidade instrumental / visão antropocêntrica
- . Complementaridade / competitividade entre sistemas de educação e de formação

Ao longo do caminho heurístico realizado encontrámos elementos que reforçaram a pertinência das hipóteses de partida e das questões formuladas e que simultaneamente fizeram emergir novas interrogações sobre esta problemática.⁶

Questionando em que medida as expectativas criadas em torno do reconhecimento e validação podem ser efectivamente concretizadas na perspectiva de um paradigma de Educação/Formação ao Longo da Vida, e como é que os sistemas educativos poderão evoluir no sentido de responder aos desafios emergentes - que mudanças serão necessárias ao nível de concepções e de práticas de educação/formação de adultos? Como articular lógicas e interesses divergentes? - destacamos um conjunto de pistas para a reflexão:

.Evolução dos referenciais educativos

A tradicional visão dicotómica entre saberes disciplinares, científicos, académicos (saberes teóricos) e os saberes de acção continua a ser mobilizada num quadro de pensamento em que se bipolariza a relação teoria/prática (Barbier, 1998)⁷. No entanto, os saberes de acção e os saberes teóricos interpelam-se e articulam-se dinamicamente, em função das situações e dos contextos em que são construídos e utilizados. Os referenciais organizados de acordo com a lógica disciplinar e científica não permitem "reconhecer" os saberes experienciais, implícitos, fortemente contextualizados. Os saberes de acção possuem uma lógica e coerência própria e não são directamente reportáveis aos saberes académicos. A decomposição dos saberes em disciplinas e a sua descontextualização⁸ não se encontra em consonância com a lógica das aprendizagens experienciais, mais próxima dos saberes de acção, que é de natureza integrativa e globalizante. Desta forma, constatamos a necessidade de construir referenciais mais integradores que permitam ultrapassar alguns dos actuais limites evidenciados; assim sendo, colocamos como hipótese, ao nível da construção de

⁶ O aprofundamento e o alargamento das questões pode ser feito através de uma leitura interrogativa, compreensiva, problematizante. De acordo com Carrilho (2001), a prática interrogativa não fornece soluções mas propõe respostas, sempre hipotéticas e transitórias de aproximação aos problemas, contribuindo para a emergência de novos quadros conceptuais através da construção de novas redes de saberes. Carrilho, M. M. (2001) "Filosofia", Quimera, 3ª Ed., Coimbra

⁷ Barbier, J.M. , coord. (1998) "Savoirs théoriques et savoirs d' action", PUF, Paris

⁸ Segundo Morin (2000), a educação/formação tradicional organiza os saberes segundo a lógica da separação; fragmenta o que é complexo, torna unidimensional o que é multidimensional; "a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune, e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil e sua contextualização (2000:41).

referenciais, de se evoluir de uma lógica especificamente disciplinar para uma lógica de interdisciplinaridade e de complexidade.

. A abordagem das competências

A utilização do conceito de competência no domínio educativo - que parece constituir-se uma tendência significativa na generalidade dos sistemas estudados, tanto no âmbito da educação/formação inicial como contínua, académica e profissional - encontra-se longe de ser consensual. As actuais concepções de competência parecem ainda privilegiar uma concepção redutora, analítica e fragmentada, em detrimento de uma concepção holística e globalizante. Na nossa perspectiva, este poderá ser um caminho relevante para ultrapassar os limites das abordagens tradicionais, aproximando-se da complexidade inerente aos seus processos de construção e desenvolvimento.

Por outro lado, a introdução da lógica das competências vem confrontar os sistemas educativos com uma multiplicidade de questões: a nível curricular, didáctico, pedagógico e de avaliação. Exige uma profunda mudança das representações (sobre o conhecimento, o papel do educador/ formador, o papel de quem aprende,...) e das práticas dominantes, orientadas para a transmissão e aquisição de conhecimentos.

. Finalidades e concepções educativas

O conflito existente entre a perspectiva da "educação/formação ao serviço da economia e do emprego" e da "educação/formação para o desenvolvimento da pessoa" parece fazer cada vez menos sentido, num contexto marcado pela incerteza e imprevisibilidade, em que se cada vez mais se coloca em causa a "eficácia" das aprendizagens reprodutoras e adaptativas, em profunda desarticulação com o contexto envolvente. O processo educativo não pode ser reduzido à sua vertente instrumental e funcional, orientado apenas pela perspectiva económica, desvalorizando dimensões fundamentais da pessoa humana; deverá contribuir para a formação das pessoas enquanto indivíduos e membros da sociedade, integrando a formação humana, social, cultural e profissional; deverá ser simultaneamente um meio que permita enfrentar problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, valorizando os eixos da democratização, da justiça e da coesão social (Ambrósio, 2001)⁹.

Desta forma, parece-nos essencial repensar os modelos educativos dicotómicos e construir novas formas de interpelação, fazendo evoluir uma concepção dualista e polarizante entre objectivos pessoais e objectivos económicos para uma interpenetração entre desenvolvimento pessoal, social e profissional.

. Mudança paradigmática na formação de adultos

Um dos pressupostos de base do reconhecimento e validação é o de que as aprendizagens

⁹ Ambrósio, T. (2001) "Educação e Desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da Educação", UIED, FCT/UNL, Lisboa

detidas pelos adultos devem ser consideradas como o ponto de partida e devem constituir a base para as aprendizagens posteriores, numa perspectiva de recomposição. Assim, torna-se necessário promover a articulação das aprendizagens adquiridas experiencialmente (reconhecidas e validadas) com as que o sistema de educação/formação propõe desenvolver. A necessidade profunda de autonomia dos adultos entra frequentemente em choque com as formas impostas de aprendizagem características dos modelos tradicionais de formação, que raramente têm em consideração a riqueza dos recursos e dos saberes já detidos, bem como o projecto (pessoal, social e profissional) de quem aprende.

Reconhecemos a fragilidade de alguns modelos teóricos e epistemológicos que têm vindo a enquadrar as concepções e as práticas dominantes de aprendizagem e de desenvolvimento dos adultos. A investigação educativa tem evidenciado que a reprodução do modelo escolar tradicional para públicos de adultos não constitui o caminho adequado. Assim, reforçamos a questão de saber até que ponto o modelo tradicional de educação/formação - "prisoneiro do paradigma escolar herdado", segundo Pineau (1999)¹⁰, que restringe a aprendizagem a situações de ensino e de formação, e que privilegia "o carácter sistemático, intencional e sequencial" da aprendizagem - continuará a constituir a referência dominante nas práticas de formação de adultos. Até que ponto os modelos educativos "in-vitro" continuarão a sobrepor-se aos modelos "in-vivo", em maior conformidade com as situações de aprendizagem dos adultos - situações da vida quotidiana, situações de trabalho, em contexto, finalizadas?

Considerando que as aprendizagens formais ganham sentido face à experiência, e que igualmente as experiências ganham sentido com as aprendizagens formais, torna-se necessário adoptar uma dinâmica global e não dissociativa que permita apoiar a construção do sentido nas aprendizagens dos adultos. O desenvolvimento de modelos que fazem apelo à "experiencialidade"¹¹ e suportados em projectos, constitui-se como um meio de aproximação e de integração das aprendizagens formais, não formais e informais.

. A Educação/ Formação ao Longo da Vida

Parece-nos claramente insuficiente a implementação de dispositivos de reconhecimento e validação sem o desenvolvimento de condições que possam garantir a continuidade das

¹⁰ Pineau, M (1999) "Expériences d'apprentissage et histoires de vie", in *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Dunod, Paris

¹¹ De acordo com Correia (1997), os novos modelos formativos devem assegurar que o "núcleo estruturador da formação" seja constituído pelas "experiências, e não pelas carências". Uma formação centrada na "experiencialidade" de acordo com uma "perspectiva expressiva e emancipatória" é a que "procura desenvolver mecanismos de escuta e de interpretação de experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro (...) o trabalho da formação experiencial não é, decisivamente, da ordem da retrospectiva, mas da ordem da prospectiva." Correia, J.A. (1997) "Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", in *Formação e Situações de Trabalho*, Porto Editora
Também para Canário (1999) se torna necessário evoluir da lógica dominante das "necessidades" (visão que dá visibilidade aos défices e lacunas) para a lógica dos "adquiridos" (entendidos como recursos e potencialidades), perspectivando o adulto como o "principal recurso da sua formação". Canário, R. (1999) "Educação de Adultos: um campo e uma problemática", Ed. Educa, Lisboa

aprendizagens dos adultos, numa perspectiva de Educação/Formação ao Longo da Vida. O alargamento do acesso e da participação dos adultos na Educação/Formação não se esgota com a implementação de mecanismos facilitadores da entrada: há que garantir a sua progressão e sucesso, o que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência interna e externa dos sistemas educativos.

A personalização dos percursos formativos (em função dos saberes detidos, dos interesses e aspirações dos adultos) não é compatível com uma cultura de uniformização e de massificação. No actual contexto, interrogamo-nos sobre a capacidade efectiva que os sistemas educativos possuem em criar estruturas de apoio personalizadas - e em formar os recursos humanos necessários -, que proporcionem a elaboração de projectos, a realização de balanços de competências, que facilitem a escolha e a tomada de decisão consciente e informada, bem como a construção de percursos formativos flexíveis mas coerentes.

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida numa perspectiva antropocêntrica exige uma reorganização de fundo ao nível das ofertas e das oportunidades existentes. A emergência destas novas dinâmicas vem confrontar os sistemas educativos tradicionais com a perda do monopólio e do estatuto privilegiado que detêm enquanto contextos de aprendizagem. As fronteiras entre domínios tradicionalmente estanques esbatem-se, interpenetram-se e constroem-se novas formas de articulação (entre educação/ formação geral e formação profissional, entre educação/ formação inicial e formação contínua, entre educação/formação formal, não-formal e informal).

No entanto, para a construção de uma nova abordagem da cadeia educativa, torna-se necessária a redistribuição e partilha de responsabilidades a nível colectivo entre diferentes instâncias, instituições e agentes. Fica em aberto a questão de saber se os novos desafios com que os sistemas educativos se confrontam serão perspectivados como uma oportunidade para a sua evolução.

BIBLIOGRAFIA:

AMBRÓSIO, Teresa (2001) "Educação e Desenvolvimento - contributo para uma mudança reflexiva da Educação", UIED, FCT/UNL, Lisboa

BARBIER, Jean-Marie, coord. (1998) "Savoirs théoriques et savoirs d' action", PUF, Paris

CANÁRIO, Rui (1999) "Educação de Adultos: um campo e uma problemática", Ed. Educa, Lisboa

CARRILHO, Manuel Maria (2001) "Filosofia", Quimera, 3ª Ed., Coimbra

COLLARDYN, Danielle (1996) "La gestion des compétences", PUF, Paris

CORREIA, José Alberto (1997) "Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", in Formação e Situações de Trabalho, Porto Editora

MORIN, Edgar (2000) "Os sete saberes necessários para a educação do futuro", Cortez Editora / Unesco, São Paulo, Brasil

PINEAU, Gaston (1997) coord. "Reconnaitre les Acquis - Démarches d' Exploration

Personnalisée", La Mesonnnnce, Paris

PINEAU, Gaston (1999) "Expériences d'apprentissage et histoires de vie", in *Traité des Sciences et Techniques de la Formation*, Dunod, Paris

PIRES, Ana Luisa de Oliveira (2002) "Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências", Tese de Doutoramento, FCT/UNL, Lisboa